

昭和戦前期における＜歴史教育＞言説の生成と「学知」の構築過程 －師範大学講座『歴史教育』の言説分析をもとにして－

The Generation of “History Education” Discourse and the Construction Process of “Knowledge” Before the Second World War : Based on Discourse Analysis of Normal University Course “History Education”

福田 喜彦*
FUKUDA Yoshihiko

本稿の目的は、昭和戦前期における＜歴史教育＞言説の生成と「学知」の構築過程を師範大学講座『歴史教育』の言説分析をもとに明らかにすることである。本稿で考察する師範大学講座は、『歴史教育』だけでなく、『国語教育』『理科教育』『数学教育』など教育学に関わる専門的な講座として多岐にわたり、1930年代から1940年代にかけて建文館から刊行された。本稿で明らかとなったのは、次の3点である。第一に、東京帝国大学、東京文理科大学、広島文理科大学、東京高等師範学校、東京府立中学校など様々なキャリアをもつ人々が師範大学講座『歴史教育』の執筆を担当していたことである。第二に、歴史学を中心にして学問研究に関わる「専門的学知」、歴史教育理論に関わる「理論的学知」、歴史教育実践に関わる「実践的学知」の3つの学知が師範大学講座『歴史教育』から生成されていたことである。第三に、1930年代から1940年代にかけて、＜歴史教育＞言説が師範大学講座『歴史教育』によって「専門的学知」「理論的学知」「実践的学知」に体系化されていったことである。

キーワード：師範大学講座『歴史教育』、＜歴史教育＞言説の生成、「学知」の構築過程

Key words : Normal University Course “History Education”, Generation of “History Education” Discourse, Construction Process of “Knowledge”

1. 問題の所在

本稿の目的は、昭和戦前期における＜歴史教育＞言説の生成と「学知」の構築過程を師範大学講座『歴史教育』の言説分析をもとに明らかにすることである。

昭和戦前期においては、『研究評論歴史教育』をはじめとする様々な歴史教育雑誌が創刊され、帝国大学、高等師範学校、高等学校、中学校、小学校などの多様な学校種の教員から歴史教育に関わる言説が歴史教育雑誌¹⁾を媒体にして発信された。これら歴史教育に関わる言説を本稿では、「＜歴史教育＞言説」と定義し、この＜歴史教育＞言説を「理論的学知」「専門的学知」「実践的学知」の3つの学知の総体と捉え、その内容と構成を分析する。

従来、昭和戦前期の歴史教育は、歴史学の学問研究とは分離したものとして捉えられてきた。それは、戦前の歴史教育が、国体論が浸透する過程において、国家主義的な歴史教育へと傾斜していった結果、民主主義的な歴史教育の発展を妨げてきたとの理解に基づくものである。もちろん、教育の戦争責任²⁾を追求するためにも誰が、どのように、そうした歴史教育の理論と実践を展開していたのかを追究する必要があることはいうまでもない。

だが、一方で、そもそも昭和戦前期の歴史教育がどのような「学知」を作り上げていたのかその全体像³⁾は、個別の理論や実践だけでは十分に把握することはできないのではないだろうか。また、果たして昭和戦前期の歴史教育の理論と実践は、戦後の歴史教育と切り離し、国家主義的なものと民主主義的なものとの対立的な図式に単純化して捉える⁴⁾ことのできるものであろうか。歴史教育実践史を考察する枠組みを再度問い直す必要がある。

このような問いに対し、昭和戦前期の歴史教育の理論と実践の全体像を捉える試みとして、本稿では、これまで取り上げられていなかった師範大学講座『歴史教育』⁵⁾を検討する。では、『師範大学講座』とは何であろうか。

本稿で考察する師範大学講座は、『歴史教育』だけでなく、『国語教育』『理科教育』『数学教育』『修身倫理』『体育』『教育・心理』など教育学に関わる専門的な講座として多岐にわたり、1930年代から1940年代にかけて建文館から刊行された。各講座とも十数巻に及ぶ大著な講座であるが、師範大学講座の体系的な研究⁶⁾はなされておらず、教育実践史に果たした役割も検討されてい

い。では、師範大学講座を執筆した人々はどのようなキャリアをもった人々で、どのような言説を師範大学講座から発信していたのだろうか。また、こうした膨大な教育言説は教育実践史の中にどのように位置づけることができるのであろうか。そこで、本稿では、昭和戦前期における＜歴史教育＞言説の生成と「学知」の構築過程を師範大学講座『歴史教育』をもとに次のような手順で考察する。

まず、師範大学講座『歴史教育』の内容と構成からどのようなキャリアをもった人々が、どのような内容を執筆していたのかを考察する。次に、師範大学講座『歴史教育』によって、どのような＜歴史教育＞言説が発信されていたのか、生成された＜歴史教育＞言説を分析する。

最後に、師範大学講座『歴史教育』によって、どのように「学知」が構築されたのかその構築過程を解明する。

2. 師範大学講座『歴史教育』の内容と構成

(1) 師範大学講座『歴史教育』の執筆者達

昭和戦前期においては、歴史教育に関する多様な言説が各種の教育メディアによって発信され、学知が体系化された。例えば、1926年に創刊された『研究評論歴史教育』は歴史教育に関する学知を体系的に読者に示すメディアとして重要な役割を担うものであった。⁷⁾

近代以降、日本の学校教育制度が整備される中で、各種の教育雑誌が中央や地方で刊行された。しかし、こうした教育雑誌は、教育に関する様々な情報を提供していたため、各教科の教育情報に特化したものではなかった。

一方で、1920年代の半ばになると、各教科においても教育メディアが登場し、社会系教科をみても「地理教育」や「歴史教育」に関する専門誌が刊行されるようになる。こうした教育メディアには、多様な人々が執筆を担当し、これらの教育メディアの発達によって、＜歴史教育＞言説はより専門性を増していくこととなった。

さらに、1930年代になると、『歴史教育講座』⁸⁾や『実践国史教育体系』などの刊行によってこれまでの＜歴史教育＞言説が体系化され、発信されるようになっていた。

こうした状況の中で、建文館から刊行されたのが師範大学講座『歴史教育』であった。師範大学講座『歴史教育』の内容構成を見てみると、1940年8月に第1巻が刊行されてから1942年7月に第14巻が刊行されるまでの約二年の間に76名の執筆者が師範大学講座『歴史教育』を担当していたことがわかる。

(2) 執筆者のキャリアと学位の種類

師範大学講座『歴史教育』を執筆した人々のキャリアを見てみると、①帝国大学・私立大学・研究所・行政官などの教授や研究員のグループ、②文理科大学・高等師範学校・師範学校などの教授のグループ、③中学校・小

校の教諭や訓導のグループの3つに大きく分けることができる。それぞれが講座で執筆した項目も「基礎研究」「基本資料」「特殊問題」「実教育」などの種類に分かれていた。本稿では、①を「専門的学知」、②を「理論的学知」、③を「実践的学知」を担ったグループと定義づけて、師範大学講座『歴史教育』によって生成された＜歴史教育＞言説の諸相を考察し、体系的に「学知」を検討していく。師範大学講座『歴史教育』のなかで、「博士」の学位をもっている者が10名、「学士」の学位をもっている者が2名であった。ほとんどが「文学」の学位であるが、「法学」の学位をもっていたのが1名であった。

キャリアと学位からみて、師範大学講座『歴史教育』は当時の歴史教育に関する学知を「理論」「専門」「実践」の3つの側面から体系的に構成していたと考えられる。

(3) 師範大学講座『歴史教育』の内容構成

師範大学講座『歴史教育』の内容構成を見てみると、執筆者のキャリアと内容構成には関連性がある。例えば、第一巻の内容構成では、まず、東京女子高等師範学校教授の内藤智秀が「理論的学知」を担当している。次に、法政大学教授の鈴木俊、元帝室編修官の渡邊幾治郎、駒澤大学教授の小林元が「専門的学知」を担当している。最後に、東京文理科大学教授の有高巖⁹⁾が「実践的学知」を担当している。このように、師範大学講座『歴史教育』では、歴史教育に関する「理論的学知」「専門的学知」「実践的学知」が全14巻の内容構成のなかで配置され、それぞれの専門分野の第一線で活躍する執筆陣らが講座の内容を担当していた。

特に、「実践的学知」を担当した人々は高等学校・師範学校・中学校・小学校などで歴史教育を指導した経験をもって活躍している者が担当し、東京高等師範学校附属小学校訓導の佐藤保太郎¹⁰⁾は「国民学校の歴史教育」、第二東京市立中学校教諭の鎌田重雄は「中等学校の歴史教育」を執筆しており、歴史教育に関する最新の情報が提供されていたのである。では、こうした執筆陣が担った師範大学講座『歴史教育』によってどのような＜歴史教育＞に関する言説が生成されていたのであろうか。

3. 師範大学講座『歴史教育』による＜歴史教育＞言説の生成

(1) ＜歴史教育＞言説の生成と受容

先述したように、師範大学講座は『歴史教育』だけが刊行されたのではなく、他教科の講座も含めて十数巻が出版されていた。こうした「教育学」に関する大規模な講座は1930年代に次々と刊行された。例えば、岩波書店からは雑誌『教育』が刊行され、「教育科学」という視点が教育学研究のなかにも生み出されていた。『教育』(第1巻第2号、1933年)を見ると、早くも5月号に「歴史教育」¹¹⁾が特集されている。ここでは、京城帝国大学教授の安部能成「歴史と教育」、自由学園教授・日

本大学講師の羽仁五郎「歴史教育について」¹²⁾、大正大学教授の秋山謙蔵「日本歴史研究の発展と教育への反映」をはじめ、「歴史教育の比較研究」「世界教育思潮」「教育評論」など歴史教育に関する論考が集められている。執筆陣も東京高等師範学校教授の齊藤斐章、同じく東京高等師範学校教授の中川一男、東京帝国大学助手の宗像誠也など錚々たるメンバーであった。岩波書店から刊行された『教育』のように、新たな視点から教育について考える雰囲気は1930年代には醸成されていたと考えることができよう。では、師範大学講座『歴史教育』はどのような読者を想定していたのであろうか。執筆陣や内容構成をみると、想定していたのは小学校・中学校・師範学校など教育関係者が第一であるが、文検歴史科の問題答案例が示されていたことからわかるように文部省教員検定の受験者も対象とされていたことがうかがえる。昭和戦前期には多様なルートで学校教員が養成されていたが、刊行された時期から推察すると、師範大学講座『歴史教育』は、「専門的学知」「理論的学知」「実践的学知」の3つの＜歴史教育＞言説が生成された最盛期に位置するものであった。歴史教師に求められた「学知」は、既刊の『研究評論歴史教育』『国史教育』『最新史観国史教育』などのような歴史教育雑誌だけではなく、師範大学講座『歴史教育』からも生成されていたことが理解できよう。

(2) 3つの「学知」と＜歴史教育＞言説

では、当時の歴史教師を養成した人々は「歴史学」と「歴史教育」の関係をどのように捉えていたのであろうか。東京府大泉師範学校教諭であった小澤栄一¹³⁾による「師範学校の歴史教育」（師範大学講座『歴史教育（第4巻）』建文館、1940年、1-74頁）をもとにして具体的に考察したい。小澤は学問の世界を次のように述べている。

「十九世紀以後、學問世界は大進歩をなし、歴史も大いに學者の研究を受け、其用大いに張皇し其講究の法も亦大に整頓するやうになり、その把束するところ廣く着眼するところ深くなつた。だから「古の如くただ史上に存する丈けの事實を知るのみにて満足せず、種々の方法によりて過去に属する事跡全體を盡して、以て人類開進の大道、社會變遷の法則を稽查發見せんことを努むる」やうになつたとし、「歴史上の事跡を論究して、其原因結果を指摘し、事跡相互の關係を明かにする學」として、歴史哲學又は歴史學の唱道されてゐることを指摘された。「學」また「社會科學」としての「歴史學」を主張されたものに外ならない。」（17頁。傍点は筆者。）

小澤は、歴史学が近代において「学」として成立するプロセスから歴史学と歴史教育の関係を繙いている。そのなかで、明治において近代学校教育制度が確立するとともに歴史教育が重視されるようになったと捉えている。「三宅米吉博士が明治十六・七年、東京茗溪會雜誌上

に、「小學校歴史科に関する一考察」といふ論文を公にせられ、歴史教授の目的を論じ、教材の選擇配列の標準を示し、さらに廿年當時英國留學中の博士は「小學歴史編纂法」を著作して文部省編纂旨意書に相應じたといふ如き全く舊封建的歴史教育論を脱した新時代の歴史教育確立の主張に外ならなかつた。」（35頁。傍点は筆者。）

特に、小澤は近代の歴史教育の確立期における画期として三宅米吉¹⁴⁾が書いた『東京茗溪會雜誌』の初等歴史教育の論考を歴史教育史のなかに位置づけて論じている。

「そしてこの時期、一般學問の間に於いても貴重すべき基礎的研究は多く發表されてゐた。發表機關としても史學會の「史學雜誌」のほか、三十二年には文科大學新進の學徒によつて「史學界」及び「歴史地理」が發刊され、翌年には高等師範學校の系統から「地理と歴史」が創刊されるといふ状態であつた。」（44頁。傍点は筆者。）

小澤が昭和戦前期の歴史学研究的動向において注目していたのが、歴史系学会の増設と新たな歴史学研究的学会誌が誕生したことであつた。これまでの歴史学研究的の系統とは異なる高等師範学校系の潮流が生み出されたのである。こうした流れは、これまでの実証主義的な歴史学研究に対しても新たな原動力¹⁵⁾となった。それは、いわば、「近代」歴史学に対して「現代」歴史学を対峙させようとする動きであつた。小澤は次のように述べている。

「明治史學の内容が、客觀的科學的歴史を標榜して、實證主義的學風に於ける政治史を基型としてゐたといふことは、近世封建時代の主觀的政權推移史と現代史學を媒介するに頗るふさはしい性格を示したといはれるかもしれない。明治史學の實證主義は、封建的政治形態の現實を根據付けようとする近世史學を否定したが、今や所謂文化史との對立に於いて考へられたやうな素朴な政治史を否定して、それらを止揚した新しい意味に於ける國家の政治史の出現が、現代歴史學の一の課題として期待されてゐる」（51頁。傍点は筆者。）

また、大衆化のなかで「歴史学」や「歴史教育」が持つ意味も日常生活と密着した形で考える必要性が説かれるようになっていった。

「「歴史」は現實の生活とはおよそ無關係な、ただ試験のための「暗記物」として敬遠される、といふ状態も導き出されてきた、明治後期から欧州大戰當時、我が資本主義産業經濟機構の飛躍的發達の時期に際し、若い人達の関心が、かかる歴史に寄せられること寥々たるものであつたことは少しも不思議でなかつたであらう。」（53頁。傍点は筆者。）

さらに、小澤は、「歴史学」と「歴史教育」の画期となる出来事として、東京と広島文理科大学の設立を挙げ、高等師範学校との関係において新たな展開を迎えたとして述べている。

「先に昭和四年四月、勅令三十七號をもつて、官立文理科大學官制制定され、永年に亘つた高等師範學校昇格の熱望もここに一應は達せられたわけであつたが、東京・広島両高等師範學校はこのときそれぞれ東京・広島の文理科大學に附置せられることとなり、この文理科大學の史學科を中心に、昭和四年広島から「史學研究」が、昭和六年東京から「史潮」がそれぞれ發刊されて、この前後一時に發刊された多くの史學専門雑誌とともに、次々に新研究が提供されることとなつた。」(62-63頁。傍点は筆者。)

そして、このような歴史学研究の新たな展開は、文献史学的な歴史学研究だけではなく、社会経済史的な歴史学研究や精神思想史的な歴史学研究をも生み出していったのである。この時期に創刊された『史学研究』や『史潮』は戦後においても継承されていき、歴史教育研究を中心とした初発期の社会科教育研究を支える学会誌となり、研究成果が発表される媒体として機能したのである。

「新たな歴史學は、構成の概念、建設の意識を基礎にもつ國家民族の意志的創造性に立脚したものでなくてはならぬ、とされる。ところで、單なる歴史的興味や或る思ひ付き的な政策的意圖によるものは全く論外として、現代の「歴史」にはなほ幾多の型がある。便宜それを極めて大づかみに言ふならば、文献史學的實證風史學の傳統が依然として有力であるが、さらにむしろこれと對立的に、新な構想による文化史學の主張と、又特にとりたてて言へば社會經濟的性格をもつ研究、精神思想史的性格をもつ研究—尤もこの場合間々あるやうな常識的事實並列的日本精神史論というやうなものは別であるが—等々が「歴史」の主流を形成してゐるやうに見える。」(65頁。傍点は筆者。)

こうした歴史学研究の新たな動向を踏まえて、小澤は、これまでの「歴史学」と「歴史教育」の関係性を次のように問い直している。

「歴史教育は一般に歴史研究—歴史學が客觀的科學性を強調して個々の史實を處理しつつあることを忘れて、單なる客觀的存在について、その存在そのものを再現することが歴史の學問であることなどと思ふ場合、それでは歴史教育の深い意味、高い理想とあまりにも大きな隔たりができて、この矛盾を歴史學と歴史教育を別のものだとする甚だ消極的な方法に於いて解消せしめやうとしたものに外ならなかつたであらう。(中略)だが、現代史學の本質とその構造と社會的使命を反省するとき、尠くとも歴史研究と歴史教育は全く違つたものだなどといふ議論は學の實踐性を無視したおよそ無意味なものであるといはねばならない。」(70頁。傍点は筆者。)

このように小澤は、実証主義的な「近代」歴史学に対して、「現代」歴史学との関係性を捉え直し、歴史教育とどのように結びつけていくのかという「問い」を新たな視点から模索していったのである。

(3) <歴史教育>言説と「学知」の体系化

1930年代は、「歴史学」や「教育学」において新たな学知が形成される画期となる時期であつた。前述したように、「歴史学」においては、「東京」と「広島」の文理科大學の創設を機に新たな歴史学研究の潮流が生み出されていたこと、歴史学研究の視点も従来の実証主義的な視点から社会経済史的・精神思想史的な視点も取りこまれるようになったことなどが挙げられる。さらに、歴史学研究においても3つの大きな学知が「歴史講座」¹⁶⁾によって体系化されようとしていた。『岩波講座日本歴史』を初め、『現代史学大系』(共立社)、『世界歴史大系』(平凡社)、『日本文化史大系』(誠文堂)、『日本歴史全書』(三笠書房)など当時の歴史学界の研究成果が集成され、次々と公開されたことがそのことを物語っている。

一方、「教育学」においても岩波書店から刊行された雑誌『教育』を嚆矢として、師範大學講座においても教科教育の講座が刊行されたように、「教育科学」の視点から「教育学」を論じるような傾向も見られるようになった。

このように、「理論的学知」を支えた文理科大學・高等師範學校系の研究者たちの変化は、当時の歴史教育の実践家たちにも様々な影響を与えていたのである。また、「専門的学知」を支えた帝国大學・私立大學・研究機關系の研究者たちも多様化し、学問的な視点の変化が歴史学研究の方向性に大きな影響を与えていたのである。

では、こうした「理論的学知」「専門的学知」「実践的学知」は師範大學講座『歴史教育』でどのように受容され、発信されていったのであろうか。

4. 師範大學講座『歴史教育』にみる「学知」の構築過程

(1) 歴史教育思潮の言説と「学知」の構築

昭和戦前期の歴史教育を支えた教育思潮は、「歴史学」や「教育学」で生成された学知をもとに形成されていた。東京高等師範學校教授の野々村運市¹⁷⁾は、「最近の教育思潮と歴史教育」(師範大學講座『歴史教育(第2巻)』建文館、1940年、1-54頁)のなかで歴史構成の要素や歴史の構成原理を論じている。具体的にみてみよう。野々村は、「歴史」と「科学」の関係を次のように述べている。

「歴史が科學である限り、その構成の要素として、何よりも、まづ「事實」が問題であり、それが正確でなくてはならない。併し、事實が正確でさへあれば、どんな事實でも歴史の材料となる言ふ譯ではない。それは歴史の構成原理にかけて選擇されなくてはならないし、また、單に事實を記載したものがそのまま歴史となるのではない。歴史はその事實が今日の時代に對して語るところの「意味」を叙述したものである。「歴」はその事實であり、「史」はその意味であると言へば言つてもよい。そして、

歴史事実の特色はそれが個性に関係し、個性の働きとしての事実である。」(14頁)

次に、歴史の法則性を自然科学の普遍的な法則と比較し、歴史の法則性は歴史事実がもつ特別な意味が対象であり、一回性のものであるとしている。

「自然科学に於て、事實は普遍的法則の現はれとしての一事例に過ぎないが、歴史事實は普遍法則のためにのみ見る事実でなくして、それが具体的に持つ特殊の意味が対象であり、個性的であつて、再び繰り返すことのない唯一性を以て立つ事実でなくてはならない。それ故に歴史は繰返さない。」(14-15頁)

また、歴史事実のもつ意味は国家的・文化的理念に対する価値をもたなければ、どのような事実であっても歴史となることはできず、今日の立場から作為されるものであると述べている。

「歴史事実の持つ意味はそれが國家的、文化的理念に対する価値の関聯を通して、今日の國家的文化に對して呼びかけ、物語るものでなくてはならない。それ故に、一定の価値を持たない限り、如何に事実であつても、それで歴史となることは出来ない。そして今日の意味に基づく點から言へば、歴史は今日の立場に立ち、國民的自覺に於て要求される過去の事實であり、その過去の事實が今日の価値関聯に立ちて持つところの意味を叙述したものではなくてはならない。歴史は過去の事實の記録として與へられるものでなくして、今日の立場で作為されるものである。」(15頁)

さらに、歴史事実を見る立場から歴史は古代から現代に至るだけでなく、現代から遡る倒叙的な歴史も可能であると考えている。

「過去の事實そのものは如何様にも變更し得られないのは勿論であるが、併しその事実を見る立場や、意圖の相違からその事実が齎らす意味は絶えず變化するものであり、その理由から歴史は常に書きかへられるものであると言つてよい。かくして歴史は、假令編年のならずとも、古代から書きくだすばかりでなく逆に現代から遡つて書きのほることもあり得る筈である。所謂、倒叙史の成立する理由はここにある。」(15頁)

野々村は、歴史が科学なのかということはいまでも問題であり、現在でも問題とされていると指摘し、少なくとも、一般の科学とは別種の科学とされる「科学」というものについて検討する必要があると述べている。

「人間には實踐的な生活から知識が分化した。知性の覺醒は主體的な私の生活から分離し、それ自身、獨立した抽象的な領界が出来る。抽象に立脚する知的作用は外界に向つて働くばかりでなく、内に向つて、主體的に活動する人間そのものさへ知識の對照として分析する。人間にかかる知的作用が出来たと言ふことが、人間が獨特の文化的な生物となつた一條件である。が、かかる知的作用は、悟性の思考作用と呼ばれるものであり、これが

最も知識らしい知識であつて、これによつて自然の世界が出来、抽象による表象界が現はれ、それを客観化した文化財が産出されたが、そこに最も特色ある知識の體系として自然科学が構成されたのである。」(21頁)

自然科学においては、客観的な知識の体系は人間の悟性の思考作用によつて構成されたものであり、自然現象は一般的法則を発見するための一つの事例にすぎないと野々村は考えていた。

「自然科学は自然を対象とする實證的な自然認識の學である。が併し、それには自然を支配する普遍的な法則を発見する必要がある。自然科学は自然物、自然現象換言すれば感覺的な自然の経験を対象するのであるが、それ等個々の経験は普遍的、一般的法則を発見するための素材とはなるが、求めるのは法則であるから、それから見れば個々の事實は單なる「一事例」に過ぎない。」(23頁)

一方、歴史が対象とするものは「個性」であり、歴史的現實は人間の悟性の思考的な知性では割り切ることのできない価値を核心としている点に野々村は相違点を見出している。

「さて、歴史の對象とするものは何か。それは「自然」でなくして「個性」であり、「個性的な事實」である。個性の生活内容は歴史的現實である。それは悟性の思考的な知性では割り切れない価値を核心としてゐる。これは悟性の知識の合理的なのに比べれば非合理的のものである。非合理は不合理ではない。不合理は合理に矛盾するものであるが、非合理は認識の合理性にかからぬものである。ここに、自然科学が対象する「物」と異なるところがある。」(24頁)

そして、歴史は価値の関連性を構成原理とする点に因果法則を表象した知識の体系である自然科学と對蹠的な位置にあるとしている。

「自然科学は物又は物として見たものを対象とし、思考の範疇に具はる因果の法則によつて處理する。そして、その結果に得た表象の體系が科學である。然るに歴史は個性を対象とし価値關係に従つて叙述したものである。

自然科学に於ては価値は全然没却されてゐる。然るに歴史は価値関聯を構成原理とする點に於て、それと對蹠的な關係にある。そして価値に關係するもので似てゐるのは修身であるが、修身は価値判断であつて歴史の価値関聯に従つて叙述する方法とは異にしてゐる。」(26頁)

このような視点から野々村は歴史教育が「歴史」によつて人間を陶冶する仕事であると考え、教育対象としての児童に現れる「歴史する」態度と学習方法を問題と捉えている。

「歴史教育は歴史そのものを組み立てる稽古をさせるのではなくして、歴史を以て人間を陶冶することの仕事でなくてはならない。さうすると、歴史構成の手續や、歴史構造そのものの問題は、歴史専門家にとつては第一

次として而も最後の問題である。然るに、歴史教育の問題としては、専門家にとって第一次的な歴史そのものの問題は教育者としては準備の行動であり、教育過程の手段となり、その成果として最後に現はれる問題となる。そして、教育作用の第一次の問題としては、教育対象としての此の児童に現はれる歴史する態度と学習方法を誘導することの問題が前面に現はれる。」(32頁)

文化生活の成長や発展には、文化財を媒介としなければならず、歴史教授では、歴史家が客観的な精神をもって批判したり、叙述したり、組織されたりした「歴史」が教材となるとして野々村は次のように指摘している。

「然るに、かくして組織された歴史教材はそれが児童の面前に提示されると、そこには児童の今日の生活とは内面的に頗る懸隔のあるものであることがわかり、従つて、本當の取扱としては頗る困難な教科の一つであることがわかる。それは一つには過去に於て決定された事實であつて、今日の生活に遠いと言ふ點に於て困難なる原因をなし、その二には客観的精神の批判的によつて構成された表象の組織體であるが故に、まだ、初歩の主観的な精神活動に傾いてゐる児童からは内面的に溝がある。そこに、教材が児童の今日の生活に結合することの困難なる原因がある。」(37頁)

しかし、野々村は単に与えられた教材を伝えて記憶させるだけでは記憶の作用が前面的となり、歴史が暗記といわれるようになるとしている。

「此の教材と児童の生活との聯絡結合の困難なのは、知らず識らずの間に教授法を歪曲する原因になる。其の場合、最も誤り易いのは、教材の内面的、方法學的取扱を忘れて、單に、與へられた教材を傳へて記憶せしめればよいとされることである。さうすると、歴史教育の程度を高めると言ふことは、その事柄の内容が詳しくなることであると言ふことになり、言はば、株式の額面で取引する様な記憶する知識になり、記憶作用の學習が前面に現はれ、所謂、歴史は暗記學科であるとされる様になる。」(37-38頁)

したがって、歴史教授は單に歴史事實を児童に与えたり、直観的に解釈したり理解したりするのではなく、歴史事實の解釈の中に批判的活動を含んでなければならないと野々村は論及している。

「歴史的事實は構成原理に内在する理念に基き、價值の關係に従つて批判され、位置づけられ、組織立てられる。されば、歴史教授は單なる事實の授與でなく、單なる事實の直観的な解釋と理會でなく、その解釋中には内部理念からの批判的活動を含んでゐなくてはならない。批判こそ歴史構成にとつて最も重要な方法である。」(44頁)

野々村は、歴史の構成原理を歴史的現實としての生活における思考形式と捉え、學習者の生活経験を重視していた。しかし、學習者の思考形式は十分に発達してはい

ないため、客観性を補う想像作用が必要であると述べている。

「歴史を構成するにも解釋するにも、最も重要な精神作用に想像がある。元來、歴史の構成原理は歴史的現實としての生活に於ける思考的形式であつてその經驗的な内容でない。之に内容を供給するものは史實であり、之を媒介するものは學習者の生活體驗である。然るに、専門的歴史家に就ては暫く措き、歴史の學習者に於ては既有の經驗は貧弱であり、その思考形式は幼稚であり、その客観性は希薄である。然るに、よくその空隙を補つて活潑に學習せしめるものは想像作用である。」(44頁)

そして、歴史においては、「文化科学」としての科学である限り、自然科学と同様に思考作用を必要とするけれども、その根柢とするところは、いわゆる「自然」に対する思考の分析作用によるのではなく、「歴史的現實」としての生活に内在する「理念」に出発すると野々村は考え、次のように指摘している。

「歴史は、自然科学と異り、その構成原は直接、歴史的現實性に内在する理念に出発するが故に、教材の再構成は、直に、皇國の道たる中心理念との批判的關係を還元することになる。そこに、各科統合の中軸を提供することになる。」(46頁)

さらに、与えられた教材の説明ではなく、史実を媒介とした活発な「想像力」と「創造力」が歴史を具体化し、児童の批判的な了解に導くとし、次のように論じている。

「歴史の具體化といふことは一言にして言へば、批判的な了解と言つてもよい。児童は自らそれを意識してすると否とに拘らず、その主體的な立場に立ち、その具體的な經驗に根ざし、主観に支持された客観的精神の目覚めが必要である。それは與へられた教材の分析の説明ではなく、それを媒介とする児童の積極的態度である。批判の目覚めがそれによつて促されるのではなくてはならない。それが歴史を営み出す客観的精神の發露である。そこに史實を媒介とする活潑な想像力と創造力が働き出すのである。かくして史實は「私に」内在する客観的精神によつて私に具體化されて行くのである。この具體化されて行く歴史は、外には肇國の理念に發芽し、肇國精神の發展の歴史として見出される。」(52頁)

また、歴史教科書のなかに登場する文化的なものも教科書に羅列するのではなく、「文化科学」の視点から捉える必要があると野々村は指摘している。

「嘗て歴史教科書に、無闇に、戦争の話や、政權の争ひの記述があると、之に對して教科書は文化的に、編纂すべしと言ふ論が出た。さうすると殊に中等學校用のものには、繪畫や、建築や、宗教や、茶の湯や、骨董の様なものが澤山に書き並べられたことがある。併し、教科書を文化的にするとする言ふことは、所謂文化の記述を集めることでない。凡そ人間生活の現實性は決して、生物的でなく、主知的、機械觀に立つものでなくして、實踐的

實存的な要素と、認識的、價値的要素との緊張関係により、そこに理念の回想による客観的精神が目覚めるべきであつて、それは文化科學の典型としての國史がそれを媒介すべきである。」(53頁)

このように、野々村は、「歴史構成の要素」や「歴史の構成原理」から歴史教育の理論を導出し、歴史教授での教材選択の方法を示し、理論的学知を構築したのである。

(2) 初等歴史教育の言説と「学知」の構築

師範大学講座『歴史教育』で初等歴史教育を論じていたのが東京高等師範学校附属小学校の佐藤保太郎¹⁸⁾である。佐藤は、「国民学校の歴史教育」(師範大学講座『歴史教育(第12巻)』建文館, 1941年, 1-35頁)のなかで国民学校での歴史教育のあり方を次のように述べている。

「舊制による教科は、學問知識の区分を考へられてゐたので、教科相互の間に多少の聯関はあつたが、多くは並立的関係におかれ、その實際に於ては往々分離的取扱はれた弊さへもあつた。然るに、國民學校に於ける教科は皇國の道の修練に於ける教育内容の分節であるから、その内容、即ち、教科に特質あることを認めて、その意義を發揮するのは當然であり、許容されることであるが、同時に統合の精神によつて、各教科は一つの大目標、即ち、皇國の道に統合されるのであつて、右の五教科は夫々特性を發揮しつつ窮極に於ては全體として皇國の道に則して國民鍊成をなすの途に帰一されるのである。」(2頁)

佐藤は、皇國の道に即した國民鍊成を行うために各教科が一つの大きな目標によつて統合されると考えていた。

しかし、その目標となる「國體の概要」に具体性が乏しいとして國民科國史の目的から教材選択や指導方法も再考しなければならないことを以下のように説いている。「それにしても國體の概要を知らせるといふことは、抽象的で具體性がない。國體の概要を知らせるといふことは我が國體とは如何なるものかといふ題目のもとに數時間の内容でも、之を明かにすることが出来るであらう。然るに、國民科國史の目的にあるやうに我が國の歴史の概要を會得させるといふことになれば授けるものは單なる抽象的な國體ではなく、具體的な我が國の歴史の概要であり知らせるのではなく、會得させるのであるから、少くとも教材の内容意味を眞に理解させ、これに感銘させ、兒童の精神活動に大なる影響を與へる程度に徹底させねばならない。従つて國史の観方教材の選擇、指導の方法も従来とはかなりの差異があらはれることとなるのである。」(5頁)

また、佐藤は、第一に「現在」を中心としながら、「歴史の概要」や「時代の觀念」を兒童に會得させることが重要であると指摘している。

「我が國の歴史の概要を會得させるといふことは、第一、肇國以来生成發展して現代に及んでゐる我が國の歴

史をば、その發展の過程に於て把握させることであつてそこに時代の觀念が入つて来るのである。即ち、我が國は肇國の古へから現代まで絶えず發展をつづけてゐるのであつて、この現在の隆昌を生んだものは過去の力である。故に兒童は國史を學ぶことによつて、現在は過去から生れ、更に現在は未来に何等かの影響を及ぼすものであつて、過去、現在、未来は一貫して次第に發展して行くものであるといふことを會得するのである。」(5-6頁)

次に、佐藤は因果の関係を理解するためには、「事物の由来」を知ることを重視している。

「第二は事物の由来を知ることである。すべての事物の存在には必ずその發生の由来があつて、長い間に次第に發達して来たものである。突然に出来たり、偶然に起つたものは嚴密な意味では決してない。必ず因果の關係で連續して行くものである。」(6頁)

そして、時の觀念に関連したものとして、「事物の変遷」を理解することが歴史を捉えるための第三の視点だと佐藤は述べている。

「第三は事物の變遷である。これは時の觀念にも關聯してゐるものであるが、すべての事柄は絶えず變化して暫くも停止することがない。即ち、移り變つて次第に形態を變へて行くものであつてこれが變遷である。」(6頁)

最後に、「國體の尊嚴」を會得させることが最も大切な視点であることを佐藤は指摘している。

「第四、従つて國體の尊嚴を會得させることは最も大切なこととなる。我が國は肇國以来生成發展して現代に及び、國運愈々隆盛に赴いてゐる。これは上、萬世一系の天皇が永遠にこの國を統治し給ひ、皇統は無窮に榮え奉り、下、萬民は一體になつて至尊絶對奉仕の誠をささげ、平時は我が國古来の傳統に基いて文化を創造發達させ、國民生活の向上を圖り、一朝國家有事の際は上下一致、挙國一體となり、國家の総力を以て、外敵に當つたので、未だかつて外國の侮りを受けたことのない神聖な國である。實に我が國は萬邦無比の國體を有する國で、皇國に生れた國民は何よりもその點に誇りを覚え喜びを感じずにはおれないのである。」(7頁)

佐藤は、時代を代表する人物を選択するのが國史を考える上で重要であるが、教科書の題目となっている人物はすべて偉人であるために、一般の國民とは關係がないと捉えるのではなく、國運發展の軌跡を例示することが必要であるとして、次のように述べている。

「題目となるべき史實は、出来るだけ具體的なものでなければならないから、大體に於て時代を代表する人物を選ぶのが適當と認められるが、然し、人物を中心として國史を説く場合は、次の如き欠點を伴ふので、この點は注意すべきである。即ち、多くの重大な出来事を一個の人物にまとめることは到底出来ないし、又長い間に亘つて起つたことを、或る一人の人物の活動で現はすこと

は同様に困難である。次に、教科書の題目となつてゐる人物はすべて偉人であるから、我が國の歴史は偉人によつて作られ、一般の國民はこれに關係がないこととなり、挙國一體の史實と懸けはなれるやうな傾向となる恐もある。更に、教育的効果の上から云ふと人物の活動を知らせることによつて、或る種の道徳的印象を與へることは出来るであらうか、君民が一致協力して國運を發展せしめた我が國の眞の歴史的發展を理解させるのには適當でない。そこで人物の相並んで事件とか、又は國運發展の跡を明示するやうな題目にすることが一層よいではないかと論ずる者もある。」(13-14頁)

また、国史授業で取り上げる教材についても国体の起源や皇國の歴史的使命を知るためには、古代史を重視しながら「現代史」を重視しなければならないことを指摘している。

「次に教材の精粗について考へて見るに、肇國精神を明らかにし、國體の基を知らせる上から古代史を重視しなければならないのは勿論であるが、これと同時に現代に於ける皇國の歴史的使命を自覺させるには、現代史の取扱に最も力を入れなければならない。」(14頁)

加えて、佐藤は国史教育の目的に合わせて「女性史」の成果を教育的な観点から積極的に取り入れるべきだと考え、次のように述べている。

「各時代に女子の取材を出来るだけ多く採り入れて、女子の自覺を一段と高めるが望ましい。女子の教材は初等科も同じことであるが、成るべくならば各課少くとも一人の女性を出したいものである。元より適切な材料があれば一課に數人の女性を取ることは一向差支へないわけであるが、唯史實の展開上に關係ある女性だからとて取り上げるのではなく、それが教育上價值あると云ふことでなければならない。例へば、北條政子といふ女性は陶冶材として取り上げられるのではなく、源頼朝の妻として鎌倉幕府の創設及びその政治に關係があるので取扱はれるので、この女性を通して兒童の日本の精神を陶冶しようとするわけではないからこの點に留意すべきである。然るに、聖徳太子の御女とか和氣廣虫はこれと趣を異にし、この人々の行動が直接國家的な意義を有し、國史教育のねらひどころに合致するのであるから、かやうな女性は教材として價值あるもので、成るべく各時代に代表的な女性を選んで適當に指導するやうに努めたいものと考へる。」(16頁)

一方、國民的精神を理解するために内容の具体性を欠いた史實の羅列を佐藤は批判している。

「あらゆる史實は皆肇國精神の顯現であるからとて時代の特徴、個性の特質等の具體相を没却して、如何なる史實も一様に肇國精神の顯現であるといふことを反復繰返すことは兒童の感銘を減殺し、教育的効果をなくすることとなる。また内容の具體性を輕んじ、いい加減に史實を羅列して暗記を強ゆるのは兒童の學習に興味を殺ぎ、

教育的効果を失ふこととなるので共によろしくない。故に史實はどこまでも内容的に具體的眞實性を發揮し、その中から國民的な精神を滲み出させ、これに感銘させるところがなければならぬのである。」(18頁)

こうした言説をみてみると、現代の國民生活との関連性を考慮することが国史の精神を把握するのに最も肝要であると佐藤は考えていたことがうかがわれよう。

「現代の國民生活との關聯を明かにすることが大切であつて、過去の史實を學ぶことも、要は現代に生きてゐる國史の精神を把握させる為であるから、現代の國民生活に無關係のものは價值のないものである。これに反し、現代國民の精神の中に生き、國運の隆昌に働きかけてゐるものは、すべて過去の尊い遺産であるといふことが出来ると思ふのであるが、この現代に密接な繋がりを有し、現代を動かしてゐる力となつてゐる過去を闡明することが最も重要な點である。」(18-19頁)

さらに、佐藤は国運發展の国史を學ぶためには、「郷土」も国史全体の流れにおいて理解する必要があるとして、次のように述べている。

「故に國史を學ぶ場合は、常に國史全體の流れの中に我が郷土が如何なる形に於て現はれて来るか、如何なる意味に於て關係してゐるかを見なければならない。即ち、我が國運の發展に、郷土が如何に貢獻し、また國史の本幹が如何に郷土の發達、郷土民の生活に影響を與へたかの相互の依存關係に注意すべきである。」(19-20頁)

また、国史學習の方法についても「時代の觀念」や「時代の特色」を把握することを重視して、年代表の活用に関して、佐藤は以下のように指摘している。

「時代を一括して平安時代、鎌倉時代、室町時代といふやうに時代の觀念をもたせ、この時代の特色を把握させることが大切である。時代表使用の意義はここに存する。而して、教室常掲用又は兒童をして作製された年代表は實は時代表と年表を一貫としたものが多く、またその方が便利である。教室常掲のものは、縦のものより横長のものがよいと思ふが、之を教室の正面上方の壁に掲げて常に活用するやうにすることが望ましい。而して、この種の年表は餘り複雑なものは避け、成るべく簡単に、明瞭なものがよい。要は時代の大観に使用するものであるから、詳細なことは兒童用年表に譲るべき性質のものであるからである。」(21頁)

そして、佐藤は国史教育が「史實の羅列」から「教材内容の研究」に進んで教材觀を重視するようになったと次のように述べている。

「國史教育は史實の羅列の時代から、教材の内容的研究に進み、教材觀に重きをおくやうになつた。それは教材を内面的に考察して、教材の持つ意味を鮮明にするところに長所をもつてゐるが、その反面に、智的に流れ易い短所をあらはすに至つた。そこで、もつと偉人の精神、即ち、その思想、感情に触れ、偉人が身血を注いで行動

した精神に感激せしめ、魂と魂の接触によつて、児童の精神を向上せしめることの必要を感じ、実践の指導を主唱するに至つたものであり、且つ、教則に「皇國ノ歴史的使命ヲ自覚セシム」とあるが、この歴史的使命自覚は皇國の進むべき道國民のなすべきこと、即ち、実践を豫想して始めて、その基底をなす歴史的使命の自覚が可能になるのであつて、実践そのものを考慮におかずして、國史教育をなすことは出来ないのである。」(25頁)

このように佐藤は、国民学校令の教則に基づいて国民学校における初等歴史教育の「言説」を再構成した。それをもとにして、新たな「学知」を生成し、師範大学講座『歴史教育』から歴史教育論として発信したのである。

(3) 中等歴史教育の言説と「学知」の構築

中等学校の歴史教育については第二東京市立中学校教諭であつた鎌田重雄¹⁹⁾(後に日本大学教授となる)が「中等学校の歴史教育」(師範大学講座『歴史教育(第13巻)』建文館, 1941年, 1-64頁)で次のように論じている。

「中等学校の歴史教育に於ては、史實によつて國運の進展を理會せしめ、諸外國の歴史との比較に於て我が國の歴史の特異性を明確にし、以て國民的自覚を促し國民的信念を鞏固ならしめることを目標とする。歴史教育の出発點は史實—歴史的な事象にある。故に先づ「古今ノ主要ナル歴史的な事象」を知らしめ、そして邦國盛衰の因由、文化の進展推移を「會得セシメ」るのである、また我が國運進展の跡を「詳ニ」するのであり、更に我が國の歴史の特異性を諸外國との比較に於て「明確ナラシ」めるのである。「會得セシメ」「詳ニシ」「明確ニ」するとは即ち歴史を理會せしめることを意味する。」(2頁)

鎌田は歴史的な事象は歴史精神の表現過程であり、歴史精神の表現過程を理解し、体験することで歴史精神を把握することができると考えていた。

「歴史的な事象は歴史精神の表現過程である。理會とは、この歴史精神の表現過程である古今の歴史的な事象を通して歴史精神を把握することである。歴史精神の表現過程を理解し体験することによつてその歴史精神をしつかり把握することである。即ち、「こと」を知つて「こと」の「ところ」を把むことが理會だといへる。「こと」を知り、「こと」の「ところ」を把握し、把握せし「ところ」は更に「ちから」にまで高められてこそ初めて実践的意味を持つ。歴史教育が價值ある所以は實にこの実践を目ざすものなる故である。」(2-3頁)

また、鎌田は初等歴史教育と中等歴史教育の関連性について、小学校では児童の心理的発達に応じて人物本位の國史教育になっているが、時代觀念が明確となっていないことを指摘している。そのため、中学校では「時勢の推移」「社会の変遷」「文化現象」などを理解させなければならないと鎌田は次のように述べている。

「中学校低學年(第一學年)の國史教育に於て先づ注

意されなければならないことは、彼ら低學年生徒が小学校(國民學校初等科)に於て、各時代の代表的人物を中心とした國史教育を受けて來てゐることである。小学校(國民學校)に於ける國史教育が児童の心意發達に即して人物本位の國史教育になつてゐるが故に、そこでは時代觀念が明確でない。また政治・經濟その他の文化に関する歴史的な事象が餘り取扱はれてゐない。それ故、中学校低學年に於ては先づ時代觀念を明確ならしめ、時間的關聯に於て史實を知らしめ、時勢の推移、社会の變遷を理解せしめなければならぬ。また政治・經濟その他の文化現象を時の流れに於て會得せしめる必要がある。」(4-5頁)

鎌田は、こうした観点から小学校と中学校低學年の生徒の心理的発達の状態に合わせて歴史人物も取り上げ、歴史を理解させる必要があると次のように指摘している。

「勿論、低學年生徒に對して歴史的な人物を簡略に取扱ふべきを云ふのではない。歴史的な人物の言行が生徒に與へる感銘の大にして、それがやがて人格の陶冶、國民的信念の培養に偉大な効果のあることはいふまでもない。ただ被教育者の心意の發達に即して小学校(國民學校)に於て盡さざりしところを與へて歴史の理會を深めんとするのである。」(5頁)

昭和戦前期の小学校と中等学校での歴史のカリキュラムでの違いは外国史の取り扱いであつた。鎌田は外国史の教授が國民のための外国史を教授するものであることが強く意識されていなければその目的を達することができないとし、単に諸外國の歴史を理解させることだけに止まるべきではないとして次のように論じていた。

「外國史を教授することは諸外國の歴史を理會せしめることを一つの目標とするが、それはただ單に諸外國の歴史を理會せしめることに止まるのではない。諸外國の歴史の理會を、日本國民たるの自覚の啓培に、世界に於ける我が國の使命の自覺に、大國民たるの資質の育成にまでもち來たされなければならない。勿論、諸外國の歴史を眞に理會すれば自づから國民的自覚も促されよう、また世界に於ける我が國の使命も自覺されよう。更にまた大國民たるの資質も育成されよう。しかしそれは相當の批判力のある成人の教育に於て可能のことであつて、中等学校に於ては外國史教授が國民のための外國史を教授するものであることが強く意識されていなければ、所期の目的を達し得ない。」(8-9頁)

一方、鎌田は中学校だけでなく、高等女学校の歴史教育についても次のように述べている。

「高等女学校低學年の國史は中学校のそれと全く同じ要旨のもとに教授されるが、高學年の國史教材は右要目に於て見られるが如く女性中心になつてゐる。即ち生徒をして國家の一員としての女性に自覺せしめる如く要目がつくられてゐる。高等女学校の國史はいはば日本女性史とでもいふべきである。男子の外的生活に對して女性

の内的生活を理會せしめ、しかも女性の内的生活がその内的生活そのままに於て國家に連りをもち、國運の進展に内的に大きな役割を持つものなることを理會せしめ、日本婦人たるの思想態度を育成し、國民としての女性の覚悟を促すことに重點を置いてゐることに注意さるべきである。」(22頁)

特に、高等女学校高学年の生徒に対して、高等女学校の国史は日本女性史であり、女性に関する教材が国史の一般教材の付加物のように取り扱うのではなく、国史のなかで女性がどのような思想や態度をもって生活してきたのかを理解する必要があると鎌田は指摘している。

「この點、高等女学校高学年の國史に於て女性に関する教材を國史一般教材の附加物として取扱ふものでないことを知らねばならぬ。國史に於て女性がいかなる思想態度をもつて生活せしものなるかが明確に理解把握されねばならない。」(22頁)

また、鎌田は高等女学校の低学年と高学年では、外国史教授との関係性も視野に入れて、女性史教材の位置づけの違いを考慮して、女性に関する史実を教授する必要性を説いている。

「高等女学校の外國史に於ける女性に関する教材の取扱は、一般外國史の概要を會得せしめつつ、その中に女性史教材を適宜織り込んで情操陶冶に資するといふ方法である。この點、國史が低学年と高学年の両回に教授される關係上、低学年に於てはその概要を、高学年に於ては女性中心の國史を授けるのとその趣を異にする。東洋史・西洋史が初めて課せられるものであるからどうしても女性中心の外國史として教授し得ず、従つて概要を會得せしめつつ女性に関する史實を授けて行くより外ないのであらう。」(37-38頁)

加えて、鎌田は歴史教育の目標を生徒の国民的自覚を促し、その国民的信念を鞏固にさせることであるならば、歴史教師自らがそうでなければならぬと述べている。

「歴史教育の究極の目標が被教育者の國民的自覚を促しその國民的信念を鞏固ならしむるにありとすれば、先づ歴史教授者自らが國民的自覚に目ざめ鞏固なる國民的信念をもたねばならぬことは言ふまでもない。歴史教育に於て國民的自覚を促し國民的信念を鞏固ならしめるには、單なる史實の理會によつてはそれは不可能であり、どうしても史實をあらしめる歴史精神、國史をあらしめる國民精神を明確に把握せしめなければならない。この歴史精神、國民精神を把握せしめるところの歴史教師は先づ自らが歴史精神を明確に把握してゐなければならぬ。しかば歴史精神を明確に把握するにはいかにすればよいかといふ問題になる。この問題の答は歴史に大きな関心をもつもの、歴史を研究する心をもつものにとつては容易である。即ち歴史に對して廣さと深さを持つことである。」(41頁)

さらに、歴史の精神を把握し、史実を理解するために

は史実を詳細に知るのではなく、史実を素材として歴史教師が「哲學する」ことで歴史の意味を探り、史実を深く掘り下げていくことが重要であると鎌田は考えていた。

「史實を理會するには史實を詳細に知るに若くはない。歴史教師は詳細に教へる必要は毛頭ないが、詳細に知る必要はある。史實を詳細に知るのみではその史實をあらしめた精神は把握し得ない。歴史の精神を把握するには史實を素材として「哲學する」ことである。即ち史實に深く徹し、史實の意味を探り、史實を深く掘り下げることである。かく歴史を「哲學する」ことが歴史教師のとるべき重要な態度だといったが、その史實は彼自らが根本史料によつて得たものであつてもよい。また史學者の研究の成果であつてもよい。史學者の研究の態度には史料の批判があり、批判された史料によつて史實を考證することがあり、考證された史實を素材として「哲學する」こともあり、史實を考證しつつ「哲學する」態度もある。史學者はそれぞれの態度に於て史學者たり得るのであるが、中等學校の歴史教師のとるべき態度が史實を素材として「哲學する」ことにある點に於て史學者の態度と一致するところを見出す。」(41-42頁)

そして、中等學校の歴史教師は學者である必要はないとの批判に対し歴史の精神を把握するために歴史教師は史実を哲學し、実践の域まで高める必要性を説いていた。

「從來しばしば言はれたことは、中等學校の教師は詳しい歴史を教へるのではないから何も學者である必要はないと。そしてむしろ中等學校の歴史教師が學的研究をなすことを暗に嫌ふかのやうな口吻が洩らされたものである。學者であれば歴史を詳しく教へるものとは限らない。かかる口吻は、歴史學は單に史實の科學的研究を行ふものであり、歴史教育は過去の史實を教へるものであり、而して中等學校の歴史教育は生徒の理解し易きやう史實を簡単に教へるものであるとの淺薄な考へから出るものである。歴史教育の目標が歴史の精神を把握せしめ、把握せし歴史精神を實踐にまで高めて國民的信念とすることにある以上、歴史教師自らが先づ歴史の精神を把握しこれを自己の國民的信念になさねばならず、これにはどうしても歴史教師が史實を哲學しなければならぬ。かくて歴史教師は哲學史觀をもつ史學者の態度と一致して来るのは當然の帰結である。」(42頁)

特に、歴史教師は歴史的な関心の端緒は「現在」にあるがゆえに現在の状態を注視して「過去」を捉えていくべきであると鎌田は考え、次のように述べている。

「歴史教師は現在の事態を注視すべきを主張したい。歴史的関心の端緒は現在にある。歴史は過去を現在にたぐりよせることである。現在の自己の心を過去の歴史に見出すのである。いはば過去の歴史は現在の自己の心の本當の姿を写し出す鏡である。過去の歴史のもつ心を見ることによつて自己の心を知り、これによつて自己のあるべき心とあるべからざる心とが反省され、かくてある

べき自己の心をもつて将来への行動の原動力となすのである。」(42-43頁)

そこで、鎌田は中等学校での二つの歴史教授の事例を挙げて、歴史授業の様子から以下のように分析している。

「この教授者の教授法には二つの著しい特色が見られる。一つは生徒の自発活動を問答法によつて活発ならしめてゐることと、もう一つは説話教授を行つてゐる点である。前半既習事項並びに戦國時代の群雄割拠の状態を教授する際は、既得知識を利用しつつ問答法により、後半皇室の式微から群雄の統一理想たる尊王心を教授するに於ては、主として説話教授をとつてゐる。後半に於ては生徒は既に小學校六年に於て「後奈良天皇」のところで皇室の式微と諸雄の尊皇は教へられて居るから、この既得知識を利用して問答法によつてもよいわけであるが、教授者は説話教授の価値を高く認めるが故に敢へて問答法をとつてゐない。皇室の式微と國民精神の顕現を説くやうな場合には、教師と生徒との心の触れ合ひでなければならぬ。心と心の感應でなければならない。歳のゆかない少青年の心をゆり動かすものは文字ではない。言葉である。はばもあり深みもありそしてつやのある言葉こそが、最も彼等の心に直入し得る最上のものである。高まりつつある少年の心を更に燃やして行くには、合間があつてはならない、隙間をつくつてはならない。この點に於て教授者は敢へて後半を問答法によらずに説話によつてぐいぐい追つて行つたのである。」(55頁)

また、鎌田はこうした歴史授業の分析から「説話教授」と「作業教授」の関係について次のように指摘している。

「説話が歴史教授法に於て占める価値は最も高さものといへるであらう。しかしかなる教材も説話一點張、或ひは問答法一點張であつてはならない。その教材にはいかなる教授法を用ひるべきかが、先づ教材研究の際慎重に考慮されてなければならない。或る場合には生徒に教科書を読ませて、教師が豫め用意せる適當な質問によつて導くのもよいであらうし、教科書をもとにして簡単な圖表・地圖を作製せしめる方法をとるのもよい。要は教材に即して説話教授なり、問答なり、讀史教授なり、作業教授なりその他を行へばよいのである。」(56頁)

加えて、中等学校低学年での歴史教授の注意点については、「時代觀念」が鍵概念であると鎌田は指摘している。

「低学年歴史教授に於て注意すべきことは、時代觀念を明かならしめることであると前に述べて置いた。此の教授例に於てはそれが明確にされてゐる。即ち教科書附録の年表を使用して、戦國時代が室町末期應仁の亂後であることが明にされ、そして天皇の御名に於てもその時代が明確に指摘されて居る。天皇の御名を以て明示したのは、皇室の式微を教へるに際して最も有効に働く時代觀念である。」(56頁)

さらに、「郷土史教材」と「一般的な史実」の取り扱い

いの方法について、鎌田は次のように述べている。

「次に此の教授者は郷土史教材を織り込んで教授して居る。生徒は東京の中學生であるから、人口に會炙してゐる太田道灌をもつて来て居る。即ち戦國時代江戸には太田道灌が根拠地をもつてゐたことを知らせ、更に東京の中心日比谷附近の當時の光景を知らしめて、現在の東京の發展を考へしめて居る。郷土史教材はかやうにただ單に一般史實の中に織り込んで國史理解に役立てるのみでなく、時によつては一般史の理會を深くするため郷土史教材を中心にし之に他の一般史實を添えて教へられることがあつてよい。むしろ郷土史教材はかやうに利用されることが望ましい。それには充分郷土史教材を吟味して周到なる用意のもとに一般史實と組み合わせられなければならない。」(56-57頁)

そして、小學校と中學校との連続性や他教科との横断的な取り扱いについて、どのように配慮しなければならないのかを鎌田は次のように指摘している。

「本教授は、低学年であるから當然小學校（國民學校）と聯絡がとられてゐる。小學校（國民學校）で使用した教科書を持参せしめ、教授中に時々學習しつつある史實を小學國史教科書の中に指摘し、更に時にはその中の圖表までも利用してゐる。また小學校で習得した知識を利用することも忘れてゐない。かかる下との連絡は、高学年と低学年との間にも當然とられなければならない。これは縦の連絡であるが、横の連絡もとられなければならない。即ち地理科・修身科・公民科・國漢科とは最も密接な連絡がとられなければならない。」(57頁)

最後に、歴史教授での作業的な方法についてどのようにすべきかに関して鎌田は以下のように論及している。

「歴史教授に於て作業の価値あることはいふまでもない。身を以て歴史を理會するには作業が最も効果的である。簡単な年表、人物表、寺院・神社の分布圖、郷土の模型と史蹟の分布、城郭の模型、交通路の變遷、古戦場の地形を表はす模型或ひは地圖、石器、土器の調査研究、及びその分布状態、貝塚・古墳の分布圖、拓本作製、墓の調査、傳説の探訪等々工夫すればいくらかでも作業の材料はある。この作業をやらせる場合、よくその方法。注意を教へてやることである。よく課題を出す、出された生徒は何の本を見たらよいかわからない場合があるが、課題を出すとき参考書名を何冊か教へ、それらの参考書は學校の圖書室にあるとか、或ひは何々圖書館にあるとか、又はそれをつくるには博物館に行つて何を見て来たらよいとか、親切に指針を與へてやる必要がある。それから作業の材料はなるべく郷土にとることがよい。地圖や模型をつくる場合、一人にやらせるのもよいが數名一組にしてつくらせることは團體的訓練を與へることになる。夏季休暇や長期の休暇を利用して調査研究をさせた場合、その結果の良好なものを選んで研究發表會をさせることは是非必要である。」(64頁)

このように鎌田は、中学校や高等女学校での歴史教育のあり方について、目標・内容・方法の視点から「学知」を師範大学講座『歴史教育』で構築していたのである。

5. 成果と課題

本稿では、昭和戦前期における＜歴史教育＞言説の生成と「学知」の構築過程を師範大学講座『歴史教育』の言説分析をもとに考察してきた。言説分析を整理することによって本稿で明らかとなったのは、次の3点である。

第一に、東京帝国大学、國學院大学、東京文理科大学、広島文理科大学、東京高等師範学校、東京府立中学校など様々なキャリアをもつ人々が師範大学講座『歴史教育』の執筆を担当していたことである。執筆者には、千々石實（東京学芸大学教授）、木代修一（東京学芸大学教授）、和歌森太郎（東京教育大学教授）など戦後も歴史教育に関わり、積極的に活動した人物の名前も確認することができる。こうした点で戦前と戦後の連続性を把握できる。

第二に、東洋古代史、日本現代史、回教圏史など歴史学を中心にして学問研究に関わる「専門的学知」、教育思潮、歴史教育概論、国史教育の原理など歴史教育理論に関わる「理論的学知」、歴史教材の研究、歴史教室の経営、郷土史の研究法など歴史教育実践に関わる「実践的学知」の3つの学知が師範大学講座『歴史教育』から生成されていたことである。これにより学知の体系が整理された。

第三に、1930年代から1940年代にかけて、＜歴史教育＞言説が師範大学講座『歴史教育』によって「専門的学知」「理論的学知」「実践的学知」に体系化されていったことである。師範大学講座『歴史教育』には、文部省教員検定試験歴史科の問題答案例も掲載されていたため、文検によって各種学校の教員をめざしていた人々にも歴史教育で求められていた最新の学知が提供され、師範大学講座『歴史教育』で学ぶことが可能となったのである。

師範大学講座『歴史教育』で生成された＜歴史教育＞言説では、「専門的学知」に関する歴史教育情報が多く発信されていた。「専門的学知」の内容構成をみると、日本史、東洋史、西洋史の各時代の概説だけでなく、経済史、仏教史、美術史、民俗史などのテーマ史、考古学や民族論など隣接分野の学問研究の情報も提供されていた。こうした「専門的学知」を基盤にして、歴史教育に関する「理論的学知」や「実践的学知」が高等師範系や師範系、各種学校の教師たちによって構築されていたのである。

今後の課題としては、昭和戦前期の＜歴史教育＞言説生成と「学知」の構築過程の全体像をより体系的に分析し、戦前と戦後の連続と断絶を考えていくことであろう。

【註】

1) 昭和戦前期に刊行された歴史教育雑誌としては、

『研究評論歴史教育』『地理歴史教育』『国史教育』『最新史観国史教育』『実践国史教育』などがある。また、初等教育においては、高等師範学校附属小学校系の『教育研究』『学校教育』『児童教育』『学習研究』からも歴史教育に関する言説が発信され、大きな影響を与えた。

- 2) 教育の戦争責任や昭和戦前期の教育思想については、長浜による一連の研究がある。長浜功『教育の戦争責任：教育学者の思想と行動』明石書店、1984年、長浜功『国民学校の研究：皇民化教育の実証的解明』明石書店、1985年、長浜功『昭和戦前教育史の空白』日本図書センター、1986年。また、近年においても総動員体制下の学問統制を考察した駒込武、川村肇、奈須恵子編『戦時下学問の統制と動員：日本諸学振興委員会の研究』東京大学出版会、2011年などが刊行されている。
- 3) 近年、教育学研究においても「日本教育学説史」の視点から戦前教育学と戦後教育学の連続性をもとにした理論内容の再構成が試みられている。小笠原道雄ほか編『日本教育学の系譜』勁草書房、2014年。
- 4) 戦前と戦後を総力戦体制として連続的に捉えて戦前の教育学を分析する研究も進められている。山之内靖、ヴィクター・コシュマン、成田龍一編『総力戦と現代化』柏書房、1995年。また、戦前・戦後のもうひとつの教員養成システムの機能であった文検に着目した寺崎らによる研究もある。寺崎昌男、「文検」研究会編『「文検」の研究：文部省教員検定試験と戦前教育学』学文社、1997年、寺崎昌男、「文検」研究会編『「文検」試験問題の研究：戦前中等教員に期待された専門・教職教養と学習』学文社、2003年。
- 5) 師範大学講座『歴史教育』の刊行後、建文館から『新編歴史教育』も新たに刊行されているが、断片的にしか資料が残されていないため、本稿では『歴史教育』のみを対象とした。なお、現存が確認できる『新編歴史教育』は、第4巻・第8巻・第9巻・第10巻・第11巻である。
- 6) 仮説的に言えば、「師範大学講座」のような教育学研究の成果を「学知」として体系化する試みは、戦後も「教育大学講座」などに継承されている。例えば、社会科教育研究の分野をみてみても、安藤堯雄ほか編『社会科教育』（教育大学講座19 / 東京教育大学教育学研究室編）、金子書房 1950年、長坂端午ほか『社会科教育』（続教育大学講座6 / 東京教育大学教育学研究室編）、金子書房、1956年などが刊行されている。
- 7) 歴史教育研究会は、昭和戦前期において歴史教育に関する本格的な研究を進めるメディアとして『研究評論歴史教育』を発刊した。同会の結成時の構成員は40名を超えるものであった。福田喜彦「昭和戦前期における歴史教育論の変容過程－歴史教育雑誌の分析を中心として－」『社会科研究』57、2002年、41-50頁。

8) 『歴史教育講座』の執筆者と内容構成については福田喜彦「昭和戦前期における歴史教育情報の受容と初等教員の資質形成—『歴史教育講座』の構成とその特色の検討から—」『愛媛大学教育学部紀要』58, 2011年, 191-208頁を参照のこと。

9) 為藤五郎編『現代教育家評伝』(文化書房, 1936年)によると, 有高巖は次のように紹介されている。

「東京文理科大学は、福岡師範が生んだ秀才二人を有つて居る。その一人は地理学の田中啓爾君、他の一人は史学の有高巖君で、両君とも師範学校は主席で卒業したものである。田中君については、曾つて、紹介したことがある。今度は有高君についてペンを走らせたいと思ふ。君は秀才の上に好男子で、師範時代には特にすつきりした貴公子であつた。それに、テニスにかけては、一方の雄で、そのスマートな姿、俊敏な活動振りが、観衆の目を惹いたものである。東京高師に入つて後、その技術はますます練達され、有力な選手として斯界に謳はれた。高師では、その最も希望をもつ地歴科に入り、就中、歴史に対して一段の興味を起した。かくて、桑原隲蔵教授の指導の下に、その研究を歩武を進めて行つた。桑原教授はやがて京大教授に榮転した。そこで、同教授に私淑せる君は卒業後その後逐うて京大に入つた。京大に於ける君は、その研究の範囲を縮めて、専ら東洋史の専攻に没頭した。京大卒業後、暫く満鉄に勤務して居たが、内地に引き返して佐賀高校教授となつた。佐賀在任中、支那と満州とに等分に留学した。その帰朝するや、恰かも両文理科大学が創設されたので、君は東京のそれに聘せられて助教授の椅子に就いた。」(403-404頁)

10) 為藤(前掲, 327-328頁)によると, 佐藤保太郎は以下のように紹介されている。「東京高師附属小学の佐藤保太郎君といへば、地理の先生だといふ觀念が反射的に浮んで来る。その佐藤君は、今から八九年も昔には、歴史の先生で通つてゐた。東京高師を出てざつと十五六年、前半は歴史で、後半は地理で名を知られた訳である(中略)君は、高師卒業後、中学と師範の教諭を勤めた。師範は東京府の豊島師範であつた。(中略)従来の地理教育は、記載的、羅列的である。之を改めて科学的基礎の確固たるものにしなければならぬ、といふのが君の主張である。」

11) 本号の編集後記では「教育科学」の視点からみた歴史教育について論じている。

「歴史教授の技術は、理科教授のそれに較べて甚しく困難であり、従つてまたおくれてゐる。歴史教授に関する実証的研究を手をつくして探し求めたのだが、つひに得ることが出来なかつた。我国にはかかるものが全くないといふことがはつきりわかつたわけだ。けれども古川原氏の「新しき歴史教授の方法」と山下俊郎氏の紹介された「児童の歴史観」とは何らかのよき

参考となるだらう。」(終頁)

12) 羽仁五郎は、その後も「児童の歴史観とその表現(一)」『教育』(第四巻第五号, 1936年), 「児童の歴史観とその表現(二)」『教育』(第四巻第七号, 1936年), 「児童の歴史観とその表現(三)」『教育』(第四巻第八号, 1936年)にマルクス主義的立場から歴史教育の論考を掲載している。羽仁は、「政治史戦争史といふが、實は、支配を知つて、政治を知らず、文化を知らない歴史観は、また社會をも知らないかに見える。近隣中華民國の國民政府教育部下の小學校にあつて、「社會」科が「歴史」科と併せて又は並んで一つの科目として認められて居るのに、動もすれば極東の指導者を以つて自任せんとする日本政府文部省下の小學校の「國史」讀本約四百四千餘行の間に社會といふ字も語も一に見当たらないやうでのみならず、その上下二卷五十四章の中に社會の構成組織乃至その歴史的發展に関する一節の説明も叙述もないのは、實に驚くべきことではないだらうか」と述べている。「児童の歴史観とその表現(二)」『教育』(第四巻第七号, 1936年, 115頁)『教育』における羽仁の歴史教育論については福田喜彦「昭和初期におけるマルクス主義的歴史教育論の形成と展開—歴史教育雑誌の言説分析を通じて—」『史潮』新64, 2008年, 142-162頁を参照のこと。

13) 小澤栄一は、1931年3月に東京高等師範学校文科を卒業後、奈良県師範学校教諭となった。1935年4月に東京文理科大学史学科に入学し、卒業後は東京府大泉師範学校教諭、東京第三師範学校教授となった。戦後は、東京第三師範学校附属国民学校主事(東京学芸大学第三師範学校大泉附属小学校)、東京学芸大学名誉教授となった。東京学芸大学史学会「小沢栄一博士略歴並著作目録」『史海』第20号, 1973年, 61-66頁。

14) 三宅米吉の歴史教育論については以下の先行研究においても論じられている。河内徳子「三宅米吉の歴史教育論—その歴史観・教育観との関連に於て—」『教育学研究』42(3), 1975年, 211-221頁、梶原秀雄「明治期における歴史内容構成論の展開」『社会科研究』43, 1995年, 31-40頁、竹田進吾「三宅米吉の歴史教育論と金港堂の歴史教科書」『日本教育史研究』26, 2007年, 1-37頁。

15) ほかに、小澤は昭和戦前期の「歴史学」と「歴史教育」の動向に着目し、新たな関係性について以下のように指摘している。

「この時期、激増した史學關係の諸雑誌は、多くこれらの貴重な研究を盛つて學界を躍進せしめたのであるが、それらが時折集成されたものとして、特に顕著なものを例にすれば、已に大正十一年の「日本文化史」十二冊(大鐙閣)及同十三年の「日本文化史研究」(内藤虎次郎博士)、また大正十五年以後嗣出の「綜合日本史大系」(内外書籍出版株式会社)が、何れも文

化史に於ける総合の課題を呈示する結果となつたことも注意されようし、昭和七年、西田直二郎博士は「日本文化史序説」を上梓されて、そこに「歴史哲學の學問上の精神をうけついで而も歴史のそれが有せる立場を離れないものは、ここに吾人の言ふ文化史であるとするのである。文化史は即ち歴史と歴史哲學の理由のない對立を合一させるものである。」といひ、歴史の全體的理解に歴史家たる意義を求められ、「文化史が他の特殊史と對象的特徴によつて一つの特殊史となるべきでないこと、」文化史が特殊史といふ「歴史形態より純粋な歴史的なるものを有つものであることによつて根本的に立場を變へたもの」であることを主張され、そしてこれを「日本文化の展開」に於いて素描的に叙述された。歴史教育界に於ける文化史教育の提唱が、これらの傾向のうちに醸成されたものであつたことは云ふまでもなからう。社會經濟史學の名に於いて多く少壯學徒によつて暫次解明されてきた日本歴史の現實的地盤の變遷乃至その性格が、例へば昭和六年以降、中等学校の新教授要目に準據して編纂された歴史教科書に幾分かづつ書き込まれてゐることも見逃せないだらうし、また全國各官私立大學教授等によつて指導された精神史・思想史の研究成果が、國史の内容を極めて豊かにし、その意義を深化せしめつつあることも銘記されねばならない。また「現代史學大系」（共立社）が、歴史一般の諸問題について、「世界歴史大系」（平凡社）が最近の歴史學界の具體的研究成果を集成して、「日本文化史大系」（誠文堂）や「日本歴史全書」（三笠書房）が同じく近年の國史學界のある情勢を示して次々と公刊された如き一何れも昭和史學界の傾向をよく傳へるものであること云ふまでもない。この間にあつて、「岩波講座日本歴史」や「歴史教育講座」（四海書房）が、歴史教育界にかなり大きな影響を與へたやうにみえることも、歴史教育の具體的内容を語る一例とされよう。」（60-61頁）

- 16) 昭和戦前期の歴史学研究においては、3つの潮流が登場し、実証主義派の『岩波講座日本歴史』、マルクス主義派の『日本資本主義発達史講座』が岩波書店から刊行された。また、国粹主義派も『日本精神講座』を新潮社から刊行して新たな学知を形成していた。また、当時の歴史教育における学知の展開については、福田喜彦「昭和戦前期の歴史教育における「実践的学知」の創出と再構築のプロセス—全国地理歴史訓導協議会での議論を中心として—」『愛媛大学教育学部紀要』61, 2014年, 117-132頁を参照のこと。
- 17) 為藤（前掲, 113-114頁）によれば、野々村運市（ののむら かずいち）は次のように紹介されている。「東京高等師範学校講師中に野々村運市君のあることを、知る人は最もよく知つて居るに拘はらず、全国の教育者の中には、知らない人が相當にないとは言へない。

（中略）君には、日本の教育者に求められない記録がある。それは君は高師専攻科に学ぶ前、東京府豊島師範学校附属小学校主事として、実に十四年間勤務したといふのである。君は教育学者である前に、立派な教育経験家であつたのだ。君の研究的態度が、常に地を離れて居ないのは、成程と肯首されるであらう。教育学者と称しながら、ただ学窓から学窓へ読書行脚のみをして、教壇上の経験に就て、甚だしく経験の乏しいのが日本の教育学者の大多数だ。君の如く、教育の實際から叩き上げて、その上に理論の金字塔を建てようとする殊勝な学徒は、乏しい中にも乏しい。（中略）君はその後高師教授として講義の傍ら、文理科大学講師としてもその蘊蓄を傾け事居る。」

ただ、東京高等師範学校退官後の足跡は不明な点が多いが、戦後は新学制となって誕生した島根県立大東高校の初代校長として郷里の島根県に戻って教鞭を執ったことが同校の記録から推察される。この場にて島根県立大東高校からの各種の情報提供に感謝申し上げる。

18) 佐藤保太郎は1949年東京教育大学教授となり、社会科学教育を担当した。また、同大附属小学校主事も務めた。1953年に退官し、その後は専修大学教授、1966年には奥州大学（現 富士大学）教授などを歴任した。日本社会科学教育学会初代会長として同学会誌『社会科学教育研究』の創刊号に巻頭言を執筆している。なお、佐藤の戦前の授業の様子を卒業生に聞き取りした成果として、寺本潔「東京高等師範学校附属小学校における地理・歴史教授の実際—北垣恭次郎及び佐藤保太郎の教え子の記憶をもとにして—」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』11, 1987年, 241-250頁がある。このなかで寺本は卒業生のアンケートを実施し、「佐藤保太郎の国史教授は皇国史観に基づくような性格ではなかったことが教え子の証言で確認された」と指摘している。

19) 鎌田重雄は、1909年秋田市生まれ。東京府第三中学校を卒業後、東京高等師範学校文科第四部で歴史学・地理学を専攻し、東京文理科大学東洋史学科に進学した。その後、茨城県師範学校、東京市立第二中学校、日本大学第三学園、至徳専門学校、実践女子専門学校、立正大学、東京文理科大学、埼玉大学教育学部などに勤務した。1958年に日本大学教授となり、1969年に逝去した。日本大学史学会『史叢』第14号、1970年12月、114-131頁。

※本研究は、平成28年度科学研究費補助金若手研究（B）「昭和戦前期における＜歴史教育＞言説の生成と「学知」の構築過程に関する分析的研究」（課題番号：15K17401）による研究成果の一部である。